

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Maja Azenić

***REGGIO* PEDAGOGIJA KAO ZAJEDNICA UČENJA**

DIPLOMSKI RAD

Osijek, 2017.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI
Diplomski sveučilišni studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

***REGGIO* PEDAGOGIJA KAO ZAJEDNICA UČENJA**

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Alternativni predškolski programi
Mentor: izv.prof.dr.sc. Marija Sablić
Student: Maja Azenić
Matični broj: 243

Osijek,
rujan 2017.

Zahvaljujem mentorici izv.prof.dr.sc. Mariji Sablić na suradnji, konstruktivnim savjetima i ugodnoj atmosferi tijekom nastanka ovoga diplomskog rada. Velika hvala odgojiteljicama, djeci i roditeljima Dječjeg vrtića Radost Darda koji su mi pomogli pri provedbi praktičnoga dijela istraživanja.

SAŽETAK

Tema ovoga diplomskoga rada jest pedagogija *Reggio* kao zajednica učenja. Glavna je teza te pedagogije da je učenje predškolske djece najučinkovitije u uvjetima obogaćene slobodne igre. Polazištasu u odgojno-obrazovnom radu životnasvakodnevice, doživljaj djeteta, interesi i zbivanja, koji su ujedno i sadržaji rada s djecom. Ono što je specifično za pedagogiju *Reggio*, koja se još naziva i istraživačka, odnosno eksperimentalna, jest da odgojitelji djecu lagano usmjeravaju i omogućuju istraživanje i razvoj svih dječjih potencijala, u skladu s njihovim mogućnostima. Radje utemeljena interakciji i partnerskom odnosu triju međusobno povezanih čimbenika: djeteta kao ishodišta, odgojitelja kao čimbenika razvoja i teme kao čimbenika istraživanja i otkrivanja. Prepoznaje ulogu odgojitelja, ali i druge dimenzije koje u pristupu *Reggio* čine temelj djetetova učenja: prostor, vrijeme i dokumentiranje.

Proučavanjem i razumijevanjem važnih aspekata pristupa *Reggio* odabrala sam one koje sam smatrala primjenjivima u tradicionalnoj predškolskoj ustanovi te ih uklopila u svakodnevni rad s djecom. Upravo o tome govorim u istraživačkom dijelu svoga rada gdje su vidljivi različiti načini na koje se pojedini segmenti pristupa *Reggio* mogu implementirati u tradicionalnu predškolsku ustanovu, a sve s ciljem poboljšanja kvalitete odgojno-obrazovne prakse.

Ključne riječi: pristup *Reggio*, partnerski odnosi, refleksija, dijete, uloga odgojitelja

SUMMARY

The topic of this diploma paper is „Reggio pedagogy as learning community“. Main thesis of this pedagogy states that children learn most efficiently in conditions of free playing. Starting point in educational work is the everyday life, child's experience, interests and actions, which are at the same time contents of working with children. Reggio pedagogy is also known as research, i.e. experimental pedagogy and educators lightly direct children and give them the opportunity to explore and develop their potentials in accordance to their abilities. Whole work is based on mutual interaction and partnership, i.e. on three mutually combined factors: child as the starting point, educator as the development factor and topic as the research and revelation factor. Through work we are introduced to the educator's roles and other dimensions, which are the basis for children's learning in Reggio approach: space, time and documentation.

While studying and understanding important aspects of Reggio approach, I have chosen ones that I considered applicable in traditional preschool institution and I have implemented them into everyday work with children. That is what I talk about in the research part of my paper, where you can find different ways in which we can implement individual segments of Reggio approach into traditional preschool institution for the purpose of improving quality of educational practice.

Key words: Reggio approach, partnership, reflection, child, educator's role

SADRŽAJ:

SAŽETAK

SUMMARY

1. UVOD	
2. <i>REGGIO</i> KROZ POVIJEST	2
2.1. Loris Malaguzzi-utemeljitelj pristupa <i>Reggio</i>	2
3. PRISTUP <i>REGGIO</i>	3
3.1. Prostor kao treći odgojitelj	5
3.2. Vrijeme	7
3.3. Odgojitelj-stalni istraživač procesa učenja	8
3.4. Dokumentiranjem do razumijevanja	9
4. PRISTUP <i>REGGIO</i> U RADU NA PROJEKTU	11
4. 1. Pristup <i>Reggio</i> u tradicionalnim ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	13
5. EMPIRIJSKI DIO RADA	14
5.1. Cilj istraživanja	14
5.2. Sudionici istraživanja	14
5.3. Postupci i instrumenti za prikupljanje podataka	14
5.4. Plan istraživanja	15
5.5. Analiza dokumentacija	17
5.5.1. Špilja	17
5.5.2. Mali arheolozi	21
5.5.3. Tjelesna aktivnost kroz dramsko-scensku igru	24
5.5.4. Ledeni dinosauri	26
5.5.5. Matematičke igre	28
5.5.6. <i>Dinosaurica missica</i>	30
5.5.7. Kazalište sjena	31
5.5.8. Vulkan-teorija o nestanku dinosaura	33
5.5.9. Muzej u vrtiću	35
5.6. Problemi pri provođenju istraživanja	40
5.7. Promjene	41
6. ZAKLJUČAK	42

1. UVOD

Ovaj je rad nastao proučavanjem i analizom brojne literature koja mi je omogućila širok teorijski okvir i dobru podlogu za istraživački dio rada. U radu ću govoriti o metodi *Reggio* koja je nastala kao kompenzacijski program utalijanskoj pokrajini *Reggio Emilia*, a pokrenuo ju je Loris Malaguzzi. Misao vodilja u stvaranju toga koncepta bilo je okruženje koje potiče dijete na samostalno istraživanje i konstruiranje znanja, a istodobno pruža toplinu i sigurnost. Glavna je teza te pedagogije da je učenje predškolske djece najučinkovitije u uvjetima obogaćene slobodne igre. Polazište u odgojno-obrazovnom radu životna su svakodnevnica, doživljaj djeteta, interesi i zbivanja, koji su ujedno i sadržaji rada s djecom. Ono što je specifično za pedagogiju *Reggio*, koja se još naziva i istraživačka, odnosno eksperimentalna, jest da odgojitelji djecu lagano usmjeravaju i djetetu omogućuju istraživanje i razvoj svih potencijala u skladu s njegovim mogućnostima. Cjelokupan rad baziran je na interakciji i partnerskom odnosu triju međusobno povezanih čimbenika: djeteta kao ishodišta, odgojitelja kao čimbenika razvoja i teme kao čimbenika istraživanja i otkrivanja. Kroz rad upoznat ćemo se i s ulogama odgojitelja, ali i s drugim dimenzijama koje u pristupu *Reggio* čine kamen temeljac učenja djeteta: prostor, vrijeme i dokumentiranje. U istraživačkom dijelu rada prikazat ću načine na koje se *Reggio* može primijeniti u tradicionalnim dječjim vrtićima, a sve radi poboljšanja kvalitete odgojno-obrazovne prakse.

2. REGGIO KROZ POVIJEST

Pristup obrazovanju u ranom djetinjstvu *Reggio* razvijen je u gradiću Reggio Emilia u sjevernoj Italiji. Reggio Emilia uspješan je grad s dugom tradicijom u bankarstvu, trgovini te proizvodnji koja seže u rimsko doba. Okružuju ga ruralna područja koja uključuju mnoge farme i mala gospodarstva. Reggio je uvijek bio područje gdje se društvena odgovornost uzima ozbiljno i gdje se od svakoga očekivalo da sudjeluje u životu lokalne zajednice. Najstarija predškolska ustanova osnovana je 1945., na kraju Drugoga svjetskoga rata, u malom selu Villa Cella nedaleko od Reggio Emilije. Ratom opustošenu Villa Cellu počeli su obnavljati seljani, a prva građevina koju su obnovili bio je vrtić. Gradnju vrtića vidjeli su kao način da svojoj djeci pruže bolju budućnost, budućnost u kojoj se djeca shvaćaju ozbiljno. Godine 1960. vijeće lokalne zajednice preuzelo je odgovornost za razvoj i upravljanje mrežom predškolskih ustanova za djecu od tri do šest godina koje će svoj rad temeljiti na pristupu *Reggio*. Godine 1970. otvoren je prvi predškolski centar za djecu u dobi od tri mjeseca do tri godine pri kojem je broj predškolskih ustanova naglo porastao (Thornton i Brunton 2010).

2.1. Loris Malaguzzi – utemeljitelj pedagogije *Reggio*

Ključna osoba odgovorna za razvoj pristupa *Reggio* jest Loris Malaguzzi. Rođen je 23. veljače 1920. godine u Correggiu. Pedagoško obrazovanje stekao je na Sveučilištu grada Urbina (Rinaldi 2006). Godine 1945. Loris Malaguzzi radio je kao učitelj u osnovnoj školi u gradu Reggio Emilia. Kada je čuo za predškolsku ustanovu koja se gradila u Villi Cella, odvezao se u selo kako bi saznao što se događa. Razgovor sa ženama, zaposlenim majkama, za njega je bio posebno inspirativan te ga je potaknuo da završi studij psihologije pri Nacionalnom istraživačkom vijeću u Rimu i bolje se upozna s razvojnim potrebama predškolske djece. Sve do svoje smrti 1994. Loris Malaguzzi posvetio se onome što danas nazivamo pristup *Reggio* (Thornton i Brunton 2010). Način na koji se pristup *Reggio* razvija pod velikim je utjecajem njegove neposredne okoline: „Pod vodstvom Loris Malaguzzija osoblje predškolskih ustanova u Reggio upoznavalo se s nizom primjera dobre prakse iz svih dijelova svijeta te proučavalo njihove temelje. Razvijajući pristup *Reggio*, velik utjecaj na njegove utemeljitelje nalazimo u idejama Marije Montessori i Jean Piagetovim teorijama o razvoju mišljenja i jezika. Isto tako, velik interes za teoriju Leva Vygotskog o povezanosti socijalnih

interakcija i kognitivnog razvoja doveo je do najvažnijeg konstrukta pristupa *Reggio*-suradničkog učenja. Utjecaje također nalazimo u širokom rasponu umjetnika, znanstvenika, pisaca, pjesnika i mislilaca po kojima su neke od predškolskih ustanova u Reggio dobila ime (Thornton i Brunton 2010:9).“

3. PRISTUP *REGGIO*

U središtu pristupa *Reggio* nalazi se slika djeteta kao jedinstvenog, jakog i kompetentnog pojedinca u očima odraslih. Djeca koja su jaka imaju ideje, znaju izraziti mišljenje, donositi vlastite odluke i sposobna su ostvariti suradnju s drugima (odraslima ili djecom). Upravo takvu sliku o djetetu trebaju imati odrasli koji slušaju djecu i vjeruju u njihove sposobnosti. U pristupu *Reggio* slušati djecu znači predati potpunu pažnju onome što misle, što nam žele reći, a njihove ideje shvaćati ozbiljno. Kroz ovakav pristup odrasli mogu učiti uz djecu i raditi zajedno u partnerstvu u kojem odrasla osoba nije ‘onaj koji ima sve odgovore’ nego onaj koji planira i omogućuje djetetu da samostalno konstruira nova znanja (Thornton i Brunton 2010). Koncept se temelji na učenju Deweyja, Piageta i Vigotskog. Sociokonstruktivizam kao načelo pristupa Reggio realizira se suradnjom, znanja se stječu kroz odnos, interakciju, ponovnim iščitavanjem odraza, tj. aktivnim strukturiranjem novih znanja s postojećim (Mušanović 2000). „Polazi se od pretpostavke da se znanje konstruira kroz proces stvaranja konsenzusa skupine koja uči; način spoznavanja u bitnoj je svezi s kulturnim vrijednostima, etničkim vjerovanjima i socijalnim konsenzusom skupina koje uče (Mušanović, 2000:29).“

Nadalje, Mušanović navodi kako se interakcija događa među djecom, djecom i odraslima i odraslima međusobno. Stalna interakcija djece, roditelja i učitelja pridonosi da svi, tijekom suradnje, uče. Uči se na različite načine: vizualno, verbalno, učenjem uz potporu, ali ne preslikavanjem rješenja odraslih. Djeca sama nalaze rješenja radeći na projektima, a odgojitelji prate i podupiru dječja nastojanja. Odgojiteljeva je uloga da pažljivo sluša djecu, bilježi, dokumentira njihove verbalno iskazane interese, prati aktivnosti, utvrđuje sposobnosti i mogućnosti djece te sukladno njima konstruira poticaje. Roditelji i utjecaj zajednice gradivni su faktori procesa učenja u kojem je roditelj suradnik i pedagoški oslonac a suradnja i potpora znanstvenika

pedagoga prijeko je potrebna i permanentna. Okolina je, uz roditelja, treći učitelj. Kako za planiranje sadržaja aktivnosti u prostoru, tako i za izbor rješenja problema koji se izučavaju. Okolina je stalno područje otkrića. Vrijeme za učenje prilagođava se djetetovom individualnom osjećaju za ritam. Poželjan je višak vremena kako bi dijete imalo dovoljno vremena za izražavanje, istraživanje, ponavljanje i preispitivanje. Djeca se potiču da uče jedni od drugih. Ona rade i igraju se zajedno u malim skupinama od vrlo rane dobi. Uče slušati jedni druge i uvažavati stavove te osjećaje drugih. U *Reggio* su sva djeca jednako važna a djeca s posebnim potrebama jednako se dobro uključuju u jasličke i predškolske centre *Reggio*. U ovom su pristupu 'djeca s posebnim potrebama' prepoznata i shvaćaju se kao 'djeca s posebnim pravima' koja svoju snagu ogledaju u ravnopravnom življenju života njihove grupe (Rinaldi 2006).

U prilog tome govori Slunjski (2001) koja zaključuje da je polazna osnova pristupa *Reggio* slika odgojitelja o djetetu kao snalažljivom, kompetentnom i snažnom biću. Ova koncepcija polazi od djeteta shvaćenog kao osobe bogate potencijalima za upoznavanje i istraživanje svoje okoline, prirođeno zainteresiranog za stupanje u socijalne interakcije te interakcije sa svim onim što mu okruženje nudi. Dijete je prirodno željno izraziti sebe kroz mnoge simboličke jezike kao što je otvoreno za izmjenjivanje i reciprocitet. Autorica Hendrick (1997) drži da o slici odgojitelja mnogo govori to vidi li on dijete kao osobu koja ima prava, a ne samo potrebe, odnosno tretira li dijete s obzirom na to što dijete jest ili samo s obzirom na to što dijete treba. Iz toga proizlazi da bi odgojitelji trebali prepoznati i uvažavati ne samo potrebe nego i prava djeteta, od kojih je osnovno pravo na sretno odrastanje i autentičan razvoj.

Razmatrajući prava djeteta, L. Malaguzzi naveo je tri osnovna prava djeteta koja se u radu u vrtiću trebaju uvažavati. Kao prvo, on ističe pravo djeteta na razumijevanje i razvijanje svojih potencijala. Nadalje, dijete ima pravo na povjerenje u odrasle, kao i na povjerenje od odraslih, te napokon; pravo na takvu potporu odraslih koja će mu omogućiti razvoj vlastitih konstruktivnih strategija mišljenja i djelovanja, a ne puko prenošenje znanja i uvježbavanja vještina (Malaguzzi prema Handrick 1997). Istovremeno, odgojitelj bi trebao neutralno postavljati svoja očekivanja od djece, tj. biti svjestan da njegova unaprijed definirana očekivanja mogu snažno utjecati na dječji razvoj. To može biti opasno jer ona mogu nepotrebno kočiti i ograničavati (Slunjski 2001). „Nov način rada s djecom zahtijeva od odgojitelja da preispita i provjeri svoje

pretpostavke i očekivanja od djeteta, načine na koji organizira vrijeme i stil rada, način na koji planira i razvija kurikulum te planira svoje dnevne aktivnosti (Hendrick 1997: 89).“

Slunjski (2001) navodi da se i roditelje smatra ne samo partnerima u zajedničkom odgoju djece nego i temeljnom komponentom programa; oni su aktivni sudionici u stjecanju iskustva učenja djece. Uloga roditelja doživljava svoje oživotvorenje na različitim razinama: kroz svakodnevne interakcije, neposredan rad u vrtiću, kroz zajedničke razgovore o odgojnim i psihološkim problemima, sudjelovanjem u savjetodavnom vijeću vrtića i dr. „Odnosi između odgojitelja i djece, roditelja i odgojitelja te roditelja i djece dvosmjerni su konstrukti u kojima odgojitelji, roditelji i djeca slušaju i poštuju jedni druge (Thornton i Brunton 2010:14).“

3.1. Prostor kao 'treći odgojitelj'

Iduća temeljna komponenta ove koncepcije jest osmišljenost prostornog okruženja čija je uloga toliko važna da se smatra “trećim odgojiteljem“. Povezanost okruženja s kvalitetom života u njemu autor Greenman opisao je ovako: „Prostor koji nas okružuje utječe na to kako se osjećamo, kako razmišljamo i kako se ponašamo, i zapravo dramatično utječe na kvalitetu našega života. Dapače, sve što radimo, prostorno okruženje nam može olakšati ili otežati (Gandini 1997: 169).“ Prostor prenosi mnoge poruke, od kojih je najznačajnija ona da je mjesto na kojem su odrasli osigurali kvalitetu učenja djece, time što su ga organizirali tako da prije svega pruža djeci osjećaj slobode i mogućnost ugodnog druženja, a svojom instruktivnom dimenzijom stalno potiče na nova istraživanja. Naime, prostor je oblikovan tako da omogućuje susret, komunikaciju i stvaranje prijateljstva, pruža djetetu izbore, potiče i podupire rješavanje problema te refleksiju, tj. otkrivanje vlastitog procesa učenja djece. L. Malaguzzi (1997:177) govori o prostoru te ga opisuje kao „...neka vrsta akvarija koja odražava ideje, vrijednosti, sposobnosti i kulturu onih koji u njemu žive.“ Isti autor navodi da je u osmišljavanju prostora potrebno najviše voditi računa o tome da on potiče kretanje, neovisnost i interakciju djece. Thornton i Brunton (2010) naglašavaju da kvaliteta organizacije prostora u predškolskim centrima *Reggio* predstavlja veliku vrijednost u pristupu *Reggio*. Prostor ima aktivnu ulogu u određivanju načina na koji djeca uče no on je sam po sebi dimenzija koja obuhvaća zbir komponenti o kojima ovisi njegova kvaliteta:

prostorija u kojoj se boravi, organizacija prostora (razmještaj) te bogatstvo i raznolikost ponuđenih materijala i opreme. Planirajući i pažljivo osmišljavajući prostor, odgojitelji prikazuju vrijednosti koje cijene u djece i njihovih obitelji. Ulazni prostor treba biti topao i pozdravljajući, izložbeni prostori uredni i praktični, a atmosfera umirujuća i vesela. Svi materijali trebaju u djece buditi znatiželju, poriv za istraživanjem, kreativnost i komunikaciju. U prilog tome govori i Slunjski (2012) navodeći da je prostoru vrtića *Reggio* svojstven visoki obrazovni potencijal, kao i izuzetna estetska osmišljenost i uređenost. Neke su od značajki okruženja, kojima odgojitelji posvećuju posebnu pozornost, prostorna vidljivost, fleksibilnost u organizaciji prostora, postojanje različitih svjetlosnih efekata i sjena, refleksija ogledalima i multisenzorično okruženje. Vidljivost pridonosi povezanosti svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa, omogućujući im preglednost i osjećaje pripadnosti cjelini ustanove i procesa koji se u njoj događaju. To se postiže cjelokupnom arhitekturom, rasporedom i transparentnošću pregradnih zidova, prozora i sl. Fleksibilnost u organizaciji okruženja otvara različite mogućnosti socijalnog povezivanja sudionika odgojno-obrazovnog procesa te prenamjenu i multifunkcionalnu uporabu različitih prostora ustanove. Fenomen svjetla i sjene, koji djecu rane dobi posebno zanima, smatra se također i vrijednim resursom učenja. Zato se ogledala (ili slični objekti od pleksiglasa) postavljaju na različita mjesta i u različitim oblicima u prostoru vrtića.

Prema Rinaldi, (2006) za djecu u prostoru mora postojati mjesto gdje mogu:

- biti kreativna
- birati
- istraživati
- razmišljati i procjenjivati
- sudjelovati u projektima
- komunicirati
- osamiti se (imati privatnost).

Za odgojitelje prostor predstavlja mjesto za:

- susret s kolegama i razmjenu iskustva
- učenje i proučavanje
- privatnost.

Za roditelje također postoji prostor za:

- upoznavanje s radom svoga djeteta i cijele skupine
- susret s drugim roditeljima
- izražavanje svojih pogleda i mišljenja
- priključivanje radu centra.

3.2. Vrijeme

U pristupu *Reggio* vrlo je važna komponenta vremena, čija fleksibilnost omogućuje djetetu vlastito vrijeme za napredak. *Reggio*-odgojitelji posebno cijene vrijeme kroz nekoliko varijabli:

- kontinuitet - odgojitelji i djeca stvaraju prilično čvrst odnos u vremenu od tri godine koje provedu zajedno u predškolskom centru
- svakodnevni boravak u centru – vrijeme kada djeca uče, igraju se, razmišljaju i istražuju, razgovaraju i slušaju, jedu i odmaraju se
- vrijeme trajanja projekata – od nekoliko dana pa do tri mjeseca.

Kada organizira vrijeme, svaki odgojitelj mora biti fleksibilan te voditi brigu o vremenskim okvirima u kojima djeci treba omogućiti:

- igru i istraživanje
- komunikaciju s odraslima ili jednih s drugima
- razmišljanje i procjenu
- jelo i piće
- odmor i san
- vrijeme na otvorenom
- uključenost u dugotrajnije projekte.

Planirati dnevnu rutinu koja odgovara djetetu, ali i odgojitelju, ovisi o postizanju ravnoteže između organizacijskih potreba odraslog te interesa i potreba djeteta. U svakom dobro organiziranom okružju postoje aktivnosti koje zahtijevaju izvođenje u određenom vremenu, ali u okvirima ovih smjernica uvijek se moguće prilagoditi te stvoriti nove prilike za učenje u svakodnevnoj rutini (Thornton i Brunton 2010). U prilog tome Slunjski (2001) navodi da aktivnost sama po sebi jest isplanirana, ali ne i

njezino trajanje. Kontinuitet učenja i razvoja nije narušen umjetnim “cjepkanjem”, tj. strukturom vremena. Umjesto toga, uvažava se vlastiti osjećaj djeteta za vrijeme, a njegov osobni ritam smatra se presudnim u planiranju i razvijanju aktivnosti i projekata. Autorica Rinaldi (2006) također naglašava važnost poštovanja vremena potrebnog djetetu da samostalno traga za odgovorom na pitanje koje ga zanima, što objašnjava činjenicom da ne postoje odgovori koji bi bili važniji od samog procesa u kojem dijete i odgojitelj zajedno istražuju.

3.3. Odgojitelj – stalni istraživač procesa učenja

Odgojitelji pristupa *Reggio*, navodi Slunjski (2001), smatraju da učenje nije linearan proces nego da napreduje spiralnom progresijom. Da bi znali kako *projeicirati* (taj termin upotrebljavaju umjesto “planirati”), tj. kako nastaviti aktivnost ili rad djeteta, odgojitelji pažljivo promatraju i slušaju djecu, nastoje ih što bolje razumjeti te o njihovim aktivnostima prikupljaju različite oblike dokumentacije. Odgojitelji se koriste svojim razumijevanjem postignuća djeteta kako bi mogli pripremiti nove resurse. To znači da odgojitelji djeci postavljaju pitanja i otkrivaju dječje ideje, njihove hipoteze i teorije. Nakon toga zajedno diskutiraju o tome što su o aktivnostima djece zabilježili u pisanom obliku ili na audio/videovrpici, te na osnovu toga stvaraju fleksibilan plan i program za daljnji rad. Tek tada osjećaju se spremnim da ponovno započnu dijalog s djecom i ponude im priliku za otkrivanje i ponovno prisjećanje svoga iskustva. Prema tome, odgojitelji se smatraju partnerima u procesu učenja djece, čije je iskustvo stvaranja i radovanja s djecom. U tom je smislu uloga odgojitelja da bude stalni istraživač procesa učenja, zajedno s djecom i u kooperaciji s drugim odgojiteljem, tj. timom. O shvaćanju djece i odgojitelja kao partnera govore i autori Miller i Pound (2011) koji navode kako se u pristupu *Reggio* posve odmiče od prezaštitničkog i poučavateljskog pristupa odraslih u procesu odgoja i obrazovanja djece. Umjesto podučavanja djece sadržajima i uvježbavanja pojedinih vještina, odgojitelji se usmjeravaju na poticanje procesa učenja te se i sami smatraju učenicima koji kontinuirano istražuju i uče zajedno s djecom. Kontinuitet učenja odgojitelja i njihova usmjerenost na razvoj tzv. refleksivne prakse, može se sagledati kroz sljedeće sastavnice:

- razmišljanje o praksi (vidljivost dokumentacije koja reprezentira način na koji odgajatelji djeluju u svojem svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu)
- istraživanje prakse (eksplicitna i artikulirana znanja, vrijednosti i uvjerenja na kojima se temelji odgojno-obrazovna praksa i način na koji se o njoj raspravlja)
- refleksija o praksi (često skrivena znanja koja nisu artikulirana, skrivene ideje, pretpostavke, vrijednosti i uvjerenja o djeci, kulturi i zajednici).

Posebno važno, profesionalni razvoj odgojitelja shvaća se kao trajni proces koji istodobno služi osiguranju kvalitete odgojno-obrazovne prakse i jačanju profesionalnih kompetencija odgojitelja.

„Svako dijete ima pravo na kompetentnog, dobro informiranog odgojitelja (...) a te kompetencije odgojitelj stječe kroz vlastitu praksu i kroz refleksiju sa sustručnjacima“ (Rinaldi 1994:49).“ To je istaknuo i sam Malaguzzi (prema Gooouch 2006) odgovarajući na pitanje: „Što predstavlja ključ uspjeha pristupa *Reggio*?“ Naglašava da se kompetentni odgojitelj ne može pronaći te se kao takav zaposliti u vrtiću. Svoje kompetencije svaki odgojitelj izgrađuje u praksi, tijekom zajedničkog rada s djecom i drugim odgojiteljima, u procesu u kojem zajedno griješe, o svojim pogreškama zajedno reflektiraju te na tim osnovama pogreške zajedno ispravljaju. Posve je jasno da je riječ o dugotrajnom, zapravo trajnom razvojnom procesu. „Kvalitetan profesionalni razvoj nije nešto što se poduzima povremeno i što se temelji na onome što nam je netko drugi rekao. Naprotiv, to je ključni dio našeg svakodnevnog rada, sastavnica našeg osobnog i profesionalnog identiteta. Kontinuirani profesionalni razvoj je nezaobilazan preduvjet kvalitete naših interakcija s djecom kao i nas međusobno (Rinaldi 1994:48).“

3.4. Dokumentiranjem do razumijevanja

Odgovitelj ne samo da promatra aktivnosti djece nego i bilježi, tj. o njima prikuplja raznovrsnu dokumentaciju. Pri dokumentiranju aktivnosti u ovom kontekstu misli se na video, foto i audio zapise aktivnosti, zapisane ili snimljene razgovore djece međusobno, razgovore djece i odgojitelja za vrijeme aktivnosti, crteže (tj. grafičke prikaze) djece,

njihove trodimenzionalne radove (modele i makete), pisane dnevnike i sl. To je ono što bismo metodologijskim jezikom nazvali etnografskim zapisima i analizama. Važno je naglasiti da smisao dokumentacije za odgojitelje pedagogije *Reggio* nije stvaranje arhiva dječjih radova niti izložba (u svrhu dekoracije) nego objašnjenje (kao pomoć boljem razumijevanju djeteta (Slunjski 2001). Slunjski (2012) objašnjava da u tom smislu dokumentacija ima neprocjenjivo značenje. Transkripti dječjih rasprava, fotografije njihovih aktivnosti, reprezentacija načina kako razmišljaju i uče koristi se kao pomoć u promišljanju sljedećih aktivnosti, tj. smjerova razvoja projekta. Istodobno, oni pomažu roditeljima u razumijevanju načina na koji se djeca razvijaju i uče, kao i u razumijevanju vlastite uloge u tom procesu. Ona im nudi izvanrednu mogućnost da saznaju ne samo što su djeca radila nego i kako i zašto su nešto radila, tj. da vide ne samo produkt nego i proces njihova rada. Isto tako, omogućuje im da vide dio života djeteta koji je njima obično nedostupan jer je izvana nevidljiv. „Dokumentiranje je od presudne važnosti i za djecu jer im omogućuje aktivno sudjelovanje u odabiru načina učenja (Kinney i Wharton 2008:14).“ Slunjski (2001) objašnjava kako dokumentacija osvještava djetetu procese vlastitog učenja jer mu pomaže prisjećati se vlastitih ideja i poletnih načina razmišljanja u usporedbi s onim što zna i kako nešto razumije nakon nekog novog iskustva.

Dokumentacija pomaže odgojitelju podupirati učenje djeteta, tj. tvorbu razvojnog kurikulumu poštujući smjer interesa djeteta, ali im nudi i mogućnost da ponovno čuju, ponovno vide i prema tome, da se prisjete događaja i procesa u kojima su bili ko-protagonisti. Samim time dokumentacija je moćno oruđe pretvorbe odgojitelja u refleksivnog praktičara koji ima uvid u permanentnu evaluaciju i samoevaluaciju rada sebe i svih odraslih u vrtiću (Slunjski 2008).

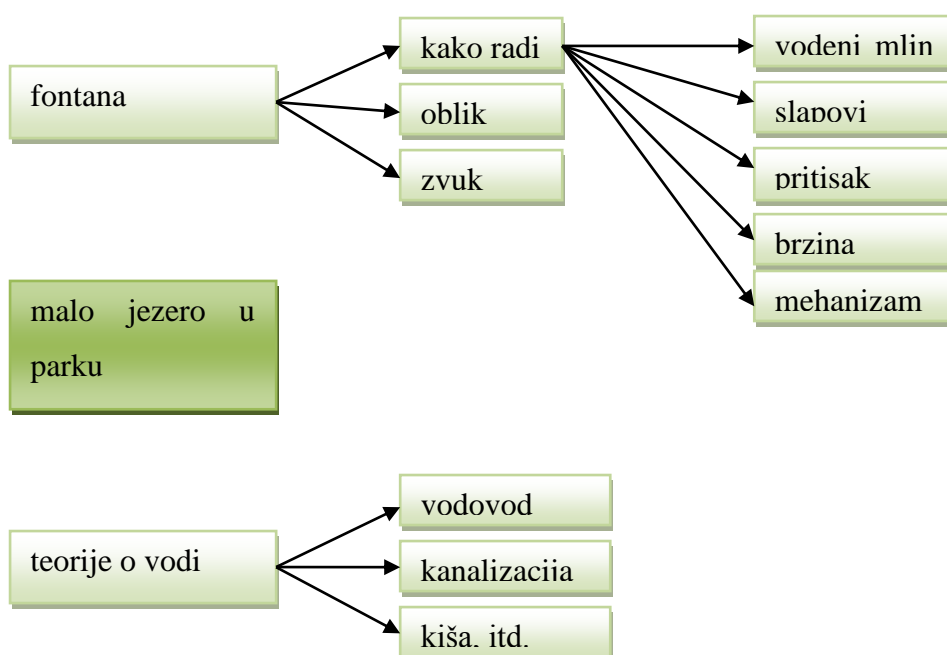
4. PRISTUP *REGGIOU* RADU NA PROJEKTU

Riječ projekt u pristupu *Reggio* ima veze s riječju projicirati, a projiciranje kojim se koriste umjesto klasičnog planiranja puno govori o načinu na koji se projekt realizira. Tijek rada na projektu ovdje nije moguće unaprijed planirati, nije ga moguće ranije strukturirati, nije unaprijed određena duljina njegova trajanja niti se zna kojim će se smjerom razvijati. Osnovni je kriterije razvoja projekta interes djece pa se najveća pažnja daje isprobavanju različitih načina kojima bi se interes djece mogao prepoznati, vizualizirati, pratiti i obogaćivati. Ono što je unaprijed poznato jest to da će on sadržavati istraživanje, izražavanje, rasprave, ponovno istraživanje i mnogo raspravljanja, i to uporabom simboličkih jezika. Ideje za projekte potječu iz kontinuiranog stjecanja iskustva djece i odgojitelja u zajedničkom stvaranju znanja te na osnovi praćenja interesa djece (Slunjski 2001).

U daljnjem tekstu Slunjski (2012) objašnjava da u projektima odgojiteljima *Reggio* pomažu i različiti sustručnjaci poput pedagoga (koji podupire refleksije djece o procesu vlastitog učenja te potiče susrete i rasprave odgojitelja, kao i svih ostalih stručnih djelatnika vrtića i roditelja radi razmjene ideja, znanja te koordinacije njihove uloge u razvoju projekta). U projektima sudjeluje i tzv. *atelierista* (stručnjak određenog umjetničkog profila) koji je izravno uključen u oblikovanje projekta i odgojiteljima pomaže osigurati različite vizualne oblike dokumentiranja aktivnosti djece.

Promatrajući djecu i razgovarajući, odgojitelji u dogovoru s djecom odabiru problem kojim će se više baviti, tj. koji će postati temom projekta. Tako započinju istraživanja izrasla na prirodnoj znatiželji djeteta o fascinantnim aspektima svijeta oko njih (npr. sjena, kiša, lokve, biljke, životinje, računalo i sl.). U vezi s odabranom temom, odgojitelji pripremaju preliminarna pitanja koja će postaviti djeci te iznose svoje pretpostavke o tome što bi djecu moglo zanimati, dogovaraju se kako i kojom će tehnikom prikupljati dokumentaciju. Za razliku od često susretanih modela planiranja u kojima odgojitelj unaprijed određuje obrazovne zadatke sa specifičnim sadržajima za svaku aktivnost, u pristupu *Reggio* on ne iznosi specifične ciljeve za svaki projekt unaprijed, niti unaprijed planira sadržaje aktivnosti, nego ih formulira fleksibilno i stalno ih prilagođava potrebama i interesima djece. Pri tom je važno istaknuti da se ovi interesi i potrebe odnose i na one koje dijete izražava u bilo koje vrijeme trajanja projekta.

Odgojitelji umjesto plana izrađuju početnu shemu (slika 1) koja predstavlja samo inicijalne korake, tj. hipoteze (mogućnosti) koje su oni iznijeli prije susreta s djecom i hipoteze koje potječu od djece dobivene snimanjem njihova razgovora ili analizom njihovih crteža. Djecu potiču da govore o tome što znaju prije nego što projekt počne. To je metalingvistička razina projekta u kojoj djeca kroz svoje grafičke i druge oblike prezentacije objašnjavaju način na koji nešto razumiju (Slunjski 2001).



Slika 1. *Ilustracija procesa – Zabavni park za ptice; Pretpostavke odraslih u početnom susretu s djecom* (Slunjski 2001:43)

U tom smislu, Slunjski objašnjava, u koncepciji *Reggio* zapravo i ne postoji planiranje u doslovnom smislu riječi. Umjesto toga, ovdje odgojitelji svakodnevnim praćenjem i dokumentiranjem aktivnosti djece izviđaju moguće smjerove aktivnosti, tj. projiciraju njihov mogući razvoj. Na temelju tih projekcija djeci se omogućuju izbor i odluke važne za daljnji rad. Sve aktivnosti odgojitelja za vrijeme rada djece na projektu temelje se na neovisnosti, tj. samostalnosti djece i to u svim područjima njihova djelovanja. Autorica Hendrick (1997:322) to nastojanje opisuje na slikoviti način navodeći sljedeće: „Maestro pomaže svojim učenicima da nauče svirati, ali ne tako da svira umjesto njih.“

4.1. Pristup *Reggio* u tradicionalnim ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Razvoj kvalitetne prakse u odgojno-obrazovnoj ustanovi, ističu pobornici koncepcije *Reggio*, složen je i zahtjevan proces do kojeg ne mogu dovesti sporadične inovacije i „brza rješenja“ niti ga se može jednostavno prenijeti iz jedne ustanove u drugu. Riječ je o dugom istraživačkom procesu usmjerenom na zajedničkom otkrivanju i otklanjanju problema. Procesu koji treba temeljiti na slobodnoj eksploraciji, razmjeni i razvoju profesionalnih iskustava svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Pogrešno je misliti i očekivati kako se neki pristup može prenijeti kao cvijet iz jedne zemlje u drugu. To ne može uspjeti. Umjesto toga, potrebno je razumjeti sve važne aspekte određenog pristupa – koju vrstu zemlje trebamo da bismo nekom cvijetu omogućili rast (Slunjski 2012).

I sam *Reggio*, navodi Slunjski (2012), koji je L. Malaguzzi utemeljio prije četrdesetak godina, do današnjih je dana uvelike evoluirao jer se kontinuirano razvijao i dograđivao, što je zasigurno i najvažniji čimbenik njegove superiornosti u usporedbi s drugim predškolskim koncepcijama. Iz tog razloga, pobornici koncepcije *Reggio* svoj odgojno-obrazovni pristup, kao ni svoj pristup oblikovanja projekta, ne žele sugerirati kao model koji bi netko trebao uzeti i kopirati. Naprotiv, oni ističu vrijednost razvijanja autentičnih pristupa i koncepcija koje se zasnivaju na suvremenim teorijama i njihovim refleksijama na odgojno-obrazovnu praksu, ali pri tom uvažavaju i održavaju kulturnu pozadinu podneblja svake ustanove. Drugim riječima, *Reggiovi* pobornici zagovaraju ideju kontinuiranog učenja u svakoj odgojno-obrazovnoj ustanovi koja u svakoj od njih može voditi k ostvarenju kvalitetnih promjena prakse.

5. EMPIRIJSKI DIO RADA

5.1. Cilj istraživanja

Primijeniti elemente pedagogije *Reggio* u tradicionalnoj ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u svrhu stvaranja zajednice koja uči.

5.2. Sudionici istraživanja

DV „Radost” Darda

broj djece: 44

dob djece: od tri do šest godina

broj odgojitelja: tri

trajanje: dva i pol mjeseca

5.3. Postupci i instrumenti za prikupljanje podataka

Tijekom istraživanja podatke sam prikupljala sustavnim promatranjem uz korištenje tehničkim pomagalicama:

1. Snimanje digitalnom videokamerom
2. Fotografiranje digitalnim fotoaparatom.

Digitalnim fotoaparatom snimljene su sve one aktivnosti čiji se tijek može iščitati iz fotografije. Tijek aktivnosti koje su dinamičnog karaktera (tjelesna i dramsko-scenska aktivnost) dokumentirane su digitalnom videokamerom.

5.4. Plan istraživanja



Slika 2. *Ilustracija procesa ostvarivanja priprema za izradu plana istraživanja*

Kako bi na temelju postavljenoga cilja bilo moguće razraditi plan istraživanja, bilo je prijeko potrebno učiniti niz pripremnih aktivnosti. Zsigurno, jedna od važnijih bila je i proučavanje stručne literature o *pedagogiji* Reggio čije teorijske osnove nalazimo u prvome dijelu ovoga rada. Slijedilo je sustavno promatranje djece, bilježenje njihovih reakcija na ponuđene aktivnosti te prepoznavanje njihovih aktualnih interesa. Promatrajući djecu u slobodnoj, nestrukturiranoj igri, uočila sam da postoji velik interes za tematskim područjem prapovijesti i dinosaura. Budući da u prostoru dnevnoga boravka nije bilo ponuđeno dovoljno materijala koji bi potaknuli razvoj dječje igre i stvaralaštva u okviru te teme, odlučila sam obogatiti prostor različitim sadržajima.

Prikupljanju materijala uključili su se i roditelji djece koji su donosili različite knjige, časopise i fotografije te neoblikovani materijal koji nam je poslužilo u provođenju likovnih i radno-praktičnih aktivnosti. Početak rada na istraživanju obilježila je izrada velike špilje jer su prethodna dječja znanja obuhvaćala i činjenicu da su dinosauri živjeli u špiljama. Špilja se protezala preko većeg dijela dnevnog boravka i postala je glavnim centrom simboličke igre djece. Taj smo interesni centar opremili različitim materijalima koje smo izradili kroz dnevne aktivnosti. Materijali su obuhvaćali više specifičnih područja dječjeg razvoja pa ste se tu mogli susresti s *dinosaurovom slikovnicom*, matematičkom igrom *koliko ima dinosaura?*, suradničkom igrom *vрати Tiriju rog* i sl. Inicijativnom djevojčica iz skupine nastale su i *dinosaurice missice* te *dinos-kolačići*. Uz to, naša je špilja postala arheološko nalazište kada su djevojčice, spontano se igrajući, našle “davno zakopani nakit”. Arheološko nalazište probudilo je i interes djece iz drugih skupina koja su nas rado posjećivala i sudjelovala u igri. Slijedile su aktivnosti s vodom i ledom u boji. Djeca su na različite načine trebala osloboditi dinosaure iz leda. Istražujući svojstva leda u boji te njegovim povlačenjem po papiru nastali su zanimljivi radovi alternativnog oblika akvarela. Zsigurno, jedna od najzanimljivijih aktivnosti djeci bilo je *vulkan* gdje su djeca, samostalno miješajući ocat, sodu bikarbonu i crvenu boju proizvodila erupcije. Nekima od njih ta je aktivnost bila dovoljan poticaj da razviju vlastite teorije o nestanku dinosaura. Nismo zanemarili ni umjetnički aspekt pa smo se pozabavili i kazalištem sjena. Zahvaljujući bogatoj dječjoj mašti, nastale su različite priče o dinosaurima i njihovom životu koje smo ispričali uz pomoć sjene plošnih papirnatih lutkica i reflektora.

5.5. Analiza dokumentacije

5.5.1. Špilja



(Sl.1) Kako bi oplemenila prostor dnevnog boravka, odlučila sam djeci stvoriti mjesto gdje će moći nesmetano istraživati i uživati u slobodnoj igri. Uz pomoć roditelja i djece iz skupine u našoj sobi nastala je špilja.

Kako je nastala špilja?

Uz veliku pomoć roditelja pri prikupljanju materijala imali smo mnogo vreća za brašno. Dosjetila sam se da bismo, gužvajući ih, mogli izraditi zidove špilje. Za izradu konstrukcije špilje služila sam se različitim otpadnim materijalom (palete, jutene vreće i sl.), na što sam vješala vreće za brašno. U razgovoru s djecom o životu praljudi, koji su živjeli u špiljama, upoznali smo se i s freskama te smo odlučili njima ukrasiti našu špilju.



(Sl.2) Vreće za brašno postale su naše slikarsko platno na koje su djeca drvenim štapićima nanosila tuš u boji. Odabir motiva bio je slobodan pa sam u radovima djece mogla prepoznati motive dinosaura, obitelji, različitih životinja te prizora iz svakodnevnog života.



(Sl.3) Gotove smo radove gužvali te slagali jedan do drugoga u špilju tvoreći tako zid ispunjen freskama.



(S1.4) Djevojčica se samostalno uključila u proces stvaranja špilje te odlučila slagati freske tako da one pričaju priču (slikopriča).



(S1.5) Aktivnost izrade špilje potaknula je i drugu djecu da se uključe. Gužvanjem vreća, izrezivanjem ljepljive vrpce te pridržavanjem potrebnih materijala pomogla su mi da izradu novoga interesnog centra privedemo kraju.

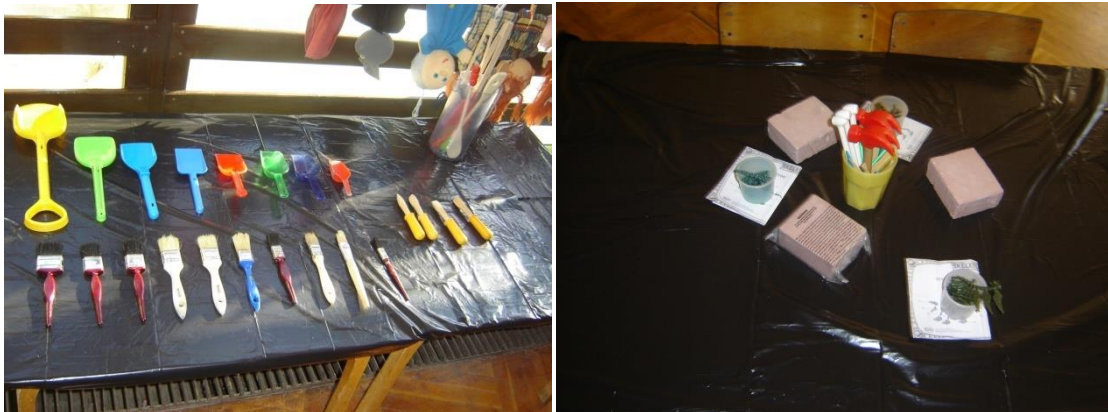


(Sl.6) Špilja je vrlo brzo postala najposjećeniji interesni centar u našem prostoru dnevnog boravka. Posjećivala su ga djeca iz drugih odgojnih skupina, baš kao i dvije djevojčice na fotografiji koje su kroz spontanu dramsko-scensku igru postale prave dinosaurice.



(Sl.7) Centar sam oplemenila različitim figuricama dinosaura koje postaju glavno sredstvo simboličke igre dječaka. Na fotografiji vidimo primjer igrovne situacije dvojice dječaka (tri i šest godina) koji figuricama dinosaura dočaravaju borbu između *T-rexa* i *Brontosaura*. Stariji dječak upoznaje mlađega s karakteristikama dinosaura te na taj način određuje smjer igre te ishod njihove borbe.

5.5.2.Mali arheolozi



(Sl.9 i 10) Na fotografijama je prikaz alata koji su bili ponuđeni djeci u aktivnostima iskapanja kostura dinosaura iz zemlje te *siporex*-blokova. Karakter aktivnosti zahtijevao je i dodatno promišljanje o sigurnosti djece prilikom manipulacije alatom, stoga sam odlučila ponuditi alat koji ne narušava sigurnost djece, a istodobno zahtijeva dodatni misaoni i tjelesni napor pri otkrivanju pravoga načina iskapanja dinosaurovih kostiju.



(Sl.10 i 11) Lopatice i četke različitih veličina bili su logičan odabir alata za iskapanje dinosaurovih kostiju iz zemlje.



(Sl.12) Za kosti skrivene u *siporex*-blokovima lopatice i četke nisu bile adekvatan alat. Dječaci na fotografiji poslužili su se malim, drvenim čekićem i plastičnim dljetom kako bi otkrili što se nalazi unutra.



(Sl.13) Nakon određenog vremena iz blokova počele su se nazirati kosti dinosaura. Samo još nekoliko snažnih udaraca i kostur je vani.



(Sl.14) Dječaci na fotografiji nisu iz istih odgojnih skupina i različite su dobi (od četiri i pol do šest godina), no u aktivnosti ovakvoga tipa (manipulativno-istraživačka) nijedan od tih čimbenika nije stvarao prepreku. Dječaci su vrlo brzo shvatili da će suradnjom i podjelom zadataka (udaranje čekićem, piljenje plastičnim nožićem) brže doći do cilja.



(Sl.15 i 16) Kostur je vani! Sada još samo treba odgonetnuti o kojem se dinosauru radi te složiti dijelove u cjelinu. Isprobavanjem i kombiniranjem različitih dijelova kostur konačno poprima svoj oblik. Suradnjom, dječaci su došli do cilja!

5.5.3. Tjelesna aktivnost kroz dramsko-scensku igru

Promišljajući kako u svoj dnevni plan aktivnosti i poticaja uvrstiti tjelesnu aktivnost, a da pritom izađem iz okvira onoga što je djeci poznato, odlučila sam kombinirati dvije različite metodike: metodiku tjelesne i zdravstvene kulture i metodiku dramsko-scenske umjetnosti.



(Sl.16 i 17) Pripreme zasvaku aktivnost zahtijevaju određeno vrijeme i posvećenost. Budući da je karakter ove aktivnosti zahtijevao prerušavanje te igru uloga, odlučila sam se odjenuti u dinosaura te na taj način pridonijeti dramsko-scenskom izričaju. Kostim sam izradila od otpadnog materijala (tkanine, filca, kartona) uz pomoć svoje mentorice.



(Sl.18 i 19) Poslužilo nas je lijepo vrijeme pa se aktivnost održala u dvorištu vrtića. Jaje izrađeno od kartona poslužilo je kao kulisa iza kojeg sam se sakrila čekajući da kolegica izvede djecu iz sobe dnevnog boravka. Dramskom igrom izlijevanja iz jajeta imala sam priliku vidjeti prve reakcije djece na pripremljeni poticaj. Uslijedio je razgovor vođen poticajnim pitanjima o dinosaurima.



(Sl.20 i 21) Aktivnost sam nastavila vježbama zagrijavanja, razgibavanja te istezanja oponašajući pokrete dinosaura.



(Sl.22 i 23) U natjecateljskoj igri djeca preuzimaju dramsku ulogu te oponašajući dinosaura oviraptora (kradljivca jaja) nastoje prenijeti dinosaurova jaja (loptice) iz jedne košare u drugu, uporabom samo tri prsta.

5.5.4. Ledeni dinosauri



(Sl.24 i 25) Priprema za aktivnost otapanja dinosaura iz leda u koju su se uključila i djeca. Djevojčica na fotografiji izabrala je figurice dinosaura koje ćemo zalediti te ih smjestila u plastične čaše, a dječak je prelio vodu preko njih i dodavao jestivu boju po vlastitom izboru.



(Sl.26 i 27) Nakon dva dana u hladnjaku dinosauri su bili spremni za odmrzavanje. Djeci sam ponudila toplu vodu kao sredstvo s pomoću kojeg će ih otopiti...



(Sl.28 i 29) ...no dogodio se neočekivan preokret u kojem je istraživačka aktivnost najednom postala likovna aktivnost! Naime, dječak s fotografije odlučio je poslužiti se listom papira kako bi struganjem leda brže otopio dinosaure, a uzorak koji je ostao na papiru bio je jako zanimljiv.



(Sl.30) Ovo je rezultat upornosti i kreativnog rješavanja problema!

„Vidi, teta, kol'ko sam ih ja spasio!“ (K. K., četiri godine)

5.5.5. Matematičke igre



(Sl.31) Matematička igra za dob tri-četiri g. (Sl.32) Matematička igra za šestogodišnjake

(prepoznavanje i pridruživanje).

(zbiranje i pridruživanje).



(Sl.33 i 34) Svaki dječak ima po deset dinosaurovih jaja označenih drugom bojom te gnijezdo s 10 polja označenih brojkama od jedan do deset. Bacanjem kockica i zbrajanjem rezultata dječaci pune gnijezda jajima. Pobjednik je onaj koji ima više jaja u gnijezdu.



(Sl.35) U košarici se nalaze brojevi koje djevojčica izvlači. S drugog stola uzima sličice dinosaurovih jaja (onoliko koliko joj je zadano izvučenim brojem).



(Sl.36) Zatim sličice jaja stavlja u gnijezda označena brojkama.

5.5.6. Dinosaurice *missice*



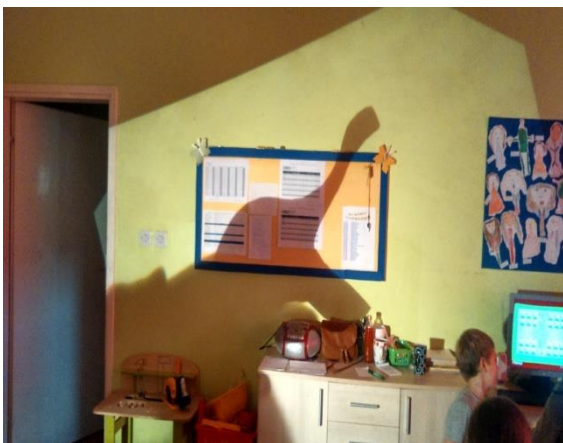
(Sl.37 i 38) Neoblikovani materijal koji sam ponudila u ovoj likovno-praktičnoj aktivnosti omogućio je djevojčicama da od običnih dinosaurica naprave svoje dinosaurice *missice*.



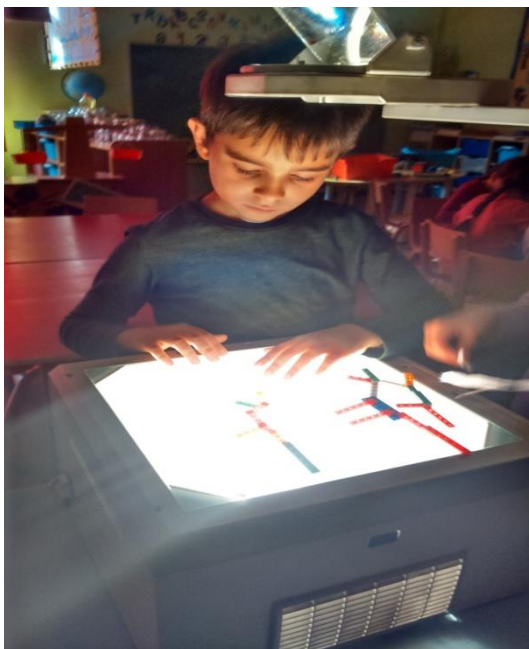
(Sl.39) Šljokicama su djevojčice prikazale teksturu i boju kože dinosaurica.

(Sl.40) Neke su djevojčice odlučile svojim dinosauricama izraditi i haljine od ostataka tkanina, organze i filca.

5.5.7. Kazalište sjena

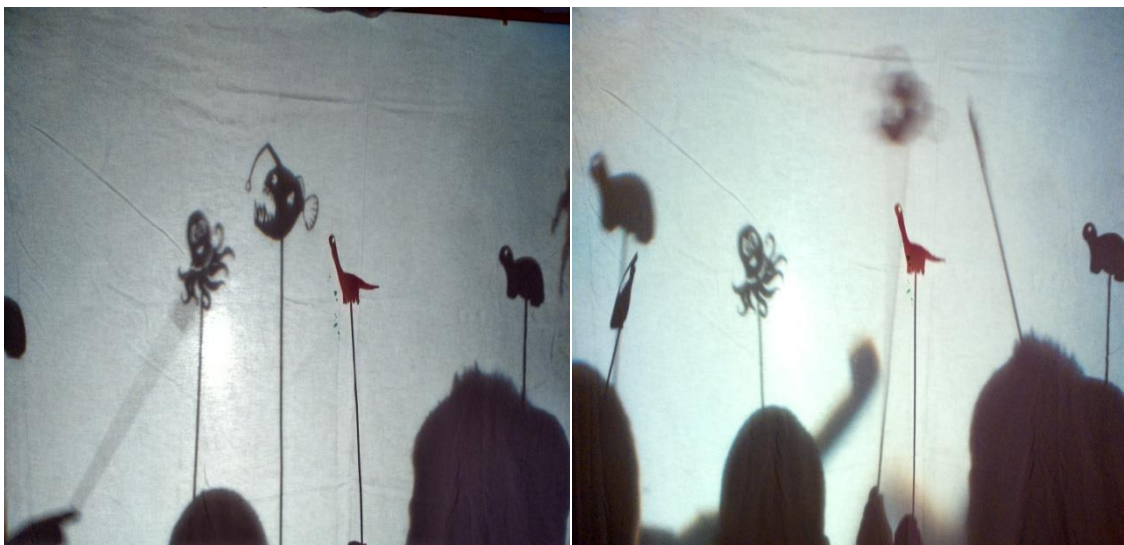


(Sl.41 i 42) S pomoću grafoskopa istraživali smo igru svjetla i sjene. Kroz nekoliko jednostavnih poticaja upoznali smo se s osnovnim svojstvima svjetla i sjene, no znatiželja odvela nas je puno dalje. Ubrzo su djeca samoinicijativno počela na grafoskop stavljati različite igračke, oblike od papira, štapiće i sl.



(Sl.43) *Lego*-kockice također su pronašle svoje mjesto na grafoskopu te oblikovale najzanimljivije sjene.

(Sl.44) Ubrzo je zid bio prepun različitih i zanimljivih oblika sjena.



(Sl.45 i 46) Izradili smo plošne, štapne lutke te uspoređivali svojstva sjene s obzirom na udaljenost od izvora svjetlosti. Ovaj put poslužili smo se običnom bijelom plahtom kako bismo stvorili malo kazalište



(Sl.47i48) Sjene lutkica zamijenile su sjene naših tijela s pomoću kojih smo stvarali različite oblike (drvo,cvijet) i smišljali kratke dramske igre.

5.5.8. Vulkan - teorija o nestanku dinosaura



(Sl.37 i 38) Teoriju o nestanku dinosaura dočarala sam kroz još jednu dramsko-scensku aktivnost. Prikazom leta velikog asteroida koji udara u planet Zemlju te uzrokuje velike erupcije vulkana napravila sam uvod u istraživačku aktivnost „vulkan“. Od kaširanog papira te plastične boce izradili smo vulkan a u njegovo podnožje smjestili figurice dinosaura.



(Sl.39 i 40) Djeci sam ponudila sodu bikarbonu i crveni pigment koje su postupno dodavali u krater vulkana uz pomoć lijevka.



(Sl.41 i 42) Mješavini sode bikarbone i crvenog pigmenta djeca postupno dodaju ocat i uz lagano miješanje promatraju nastalu erupciju. „Lava“ koja je tekla iz kratera vulkana bila je dovoljni poticaj djeci da sama počnu donositi zaključke o nestanku dinosaura.

Neke od zabilježenih izjava djece:

„Tata mi je rek'o da je dinosaure poklopio vulkan i da su sada ispod zemlje!“ (D.K., 6 g.)

„Vulkan je spalio svu hranu pa su dinosauri umrli od gladi!“ (B.D., 5 g.)

„Teta, jel onda sada dinosauri žive ispod zemlje?“ (N.K., 4,5 g.)

„Ajd da ja sada iskopam kostur dinosaura pa ćemo ga stavit' u vrtić!“ (H.M., 5,5 g.)

„Kostur ti ne stoji u vrtiću, nego ga ljudi stave u muzej! Ja sam bila tam' u onom gradu s tatom i vodio me u muzej i vidjela sam kosti od dinosaura!“ (P.I., 6 g.)

Muzej u vrtiću

Muzej u našem vrtiću nastao je kao odgovor na situacijski potencijal koji sam uočila razgovarajući s djecom nakon istraživačke aktivnosti „vulkan“. Naime, ta je istraživačka aktivnost trebala označiti kraj ere dinosaura, a samim time i kraj moga istraživanja o toj temi. Dječji interesi te znatiželja i želja za znanjem potaknuli su me da proširim temu istraživanja te ponudim djeci mogućnosti za usvajanje novih spoznaja o dinosaurima. Budući da se u pristupu *Reggio* velik naglasak stavlja na prostor, njegovu strukturu i opremljenost, prostor našeg dnevnoga boravka odlučila sam prilagoditi temi.



(Sl.43 i 44.) U stvaranju prigodnog i poticajnog prostora veliku pomoć pružili su mi roditelji polaznika te njihove obitelji koje su nam ustupile različite rekvizite. Rekviziti su poslužili kao eksponati u našem malom muzeju a prostoru dnevnog boravka dale potpuno nov smisao.



(Sl. 45) Uz replike kostura te fotografije izumrlih dinosaura i fosila u muzeju su se mogli naći i starinski fenjeri, glačala i drugi stari uporabni predmeti. Zapis o Turskom mostu i njegovim ostacima otkrivenim u Dardi, kao i stari kovani novac, također su ondje našli mjesto.



(Sl. 46.) Promišljenim rasporedom namještaja strukturirala sam prostor koji djeci omogućuje nesmetano kretanje i upoznavanje sa sadržajima aktivnosti koje su ponuđene na stolovima.



(Sl.47 i 48) Prije ulaska u muzej, djeca su „kupila“ ulaznice na blagajni muzeja. Novčiće smo izradili od šarenog papira a svaka ulaznica stajala je pet novčića. Na ulazu u muzej djecu je dočekaao kustos *Francek*.



(Sl. 49) *Francek* je djeci kroz kazalište sjena ispričao priču o nastanku prvoga muzeja.

Digitalni videozapis priče kroz kazalište sjena nalazi se u prilogu.



(Sl.50) Aktivnosti ponuđene za vrijeme istraživanja muzeja i njegovog sadržaja zahtijevale su od djece korištenje prethodno usvojenim znanjima i spoznajama. Upravo takvu aktivnost prikazuje i ova fotografija na kojoj dječak uparuje fotografiju prapovijesne životinje s fotografijom njegova fosila. Naposljetku taj skup imenuje i dovršava slijed.



(Sl.51) Izrađivali smo kalupe za fosile od tijesta te u njih u ulijevali gips. Pažljivo smo ih sušili kako bismo dobili što vjernije replike fosila.



Sl.52. Od prirodnih materijala (špinat, bobičasto voće, cikla, kava, crvena zemlja) napravila sam prirodne boje. Djeca su boje mogla pomirisati, osjetiti njihovu teksturu, a neke od njih čak i kušati.



(Sl.53 i 54) Prirodnim bojama djeca su oslikavala zidove špilje kao pravi špiljski ljudi. U početku su vrlo bojažljivo pristupili bojama, s obzirom na to da su se umjesto kistovima morali koristiti rukama.



(Sl.55 i 56)Ubrzo je strah od nepoznatog nestao, a oslikavanje špilje prevorilo se u miješanje boja te stvaranje novih nijansi. Djeca su novonastalim bojama davala zanimljiva imena poput *grudastoblatnjava* te *žutnjava cikla*.

5.6. Problemi pri provođenju istraživanja

Tijekom provođenja ovoga istraživanja susrela sam se s nizom problema u dostupnosti materijala. Zbog velikog broja raznolikih aktivnosti većinu materijala morala sam osmisliti i izraditi sama. Na veliku pomoć i potporu našila sam u suradnji s roditeljima polaznika koji su mi pomogli pri njihovoj nabavi i pripremi. Budući da je riječ o temi koja se pojavljuje u svim dobnim skupinama djece, velik izazov bio je i osmišljavanje aktivnosti koje će pratiti trenutačni dječji interes, ali ostavljati prostor za kreiranje novih spoznaja. Upravo u tom procesu, sustavno promatranje i dokumentiranje dječjeg ponašanja, uradaka te bilježenje izjava uvelike su mi pomogli da prepoznam potrebe djece te sukladno s time pružim poticaj. Organizacija vremena za provedbu aktivnosti također je jedna od varijabli koja je zahtijevala planiranje i organizaciju. Vodeći se principima pedagogije *Reggio* cilj mi je bio omogućiti djeci da sama određuju tempo i trajanje aktivnosti. To se u nekim situacijama pokazala iznimno teškim zbog dnevne rutine i ritma djece.

5.7. Promjene

Prilikom provođenja aktivnosti uočila sam nekoliko promjena u navikama i ponašanjima djece:

- Struktura prostora i bogatstvo materijala omogućuju djeci da samostalno kreiraju situacije i stvaralačke aktivnosti.
- Starija djeca pokazuju puno više strpljenja prema mlađoj i pomažu im u aktivnostima koje njima predstavljaju zonu idućega razvoja (*scaffolding*).
- Manja potreba za intervencijom odgojitelja.
- Ugodna i topla atmosfera u prostoru dnevnoga boravka.

6. ZAKLJUČAK

U središtu pristupa *Reggio* nalazi se slika djeteta kao jedinstvenog, jakog i kompetentnog pojedinca u očima odraslih. Djeca koja su jaka, imaju ideje, znaju izraziti svoje mišljenje, donositi vlastite odluke i sposobna su ostvariti suradnju s drugima (odraslima ili djecom). Upravo takvu sliku o djetetu trebaju imati odrasli koji slušaju djecu i vjeruju u njihove sposobnosti (Thornton i Brunton 2010). S tom idejom provela sam istraživanje čiji je cilj bio primijeniti elemente pedagogije *Reggio* u tradicionalnoj ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Naglašavam da je riječ samo o nekim elementima i načinima rada ove pedagogije. Pogrešno je misliti da se neki pristup u cijelosti može prenijeti iz jedne ustanove u drugu. Proučavanjem i razumijevanjem važnih aspekata pristupa *Reggio* odabrala sam one koje sam smatrala primjenjivima u tradicionalnoj ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te ih implementirala u svakodnevni rad s djecom. Na različite načine poticala sam interes djece kako bi što bolje mogla prepoznati, vizualizirati, pratiti i obogaćivati njihova iskustva pružajući im odgovarajuće poticaje.

Djeca su odmah uočila promjene, posebice one u strukturi prostora. Nastojala sam oblikovati prostor koji omogućuje susrete, komunikaciju i stvaranje prijateljstava, ali istodobno upoznaje djecu s vlastitim procesima učenja. Takav im je prostor omogućio da svim aktivnostima pristupaju samostalno, uz povremenu intervenciju odgojitelja, a meni pružio mogućnost za promatranjem i dokumentiranjem procesa i produkta rada.

Kada govorimo o promjenama u odgojno-obrazovnom sustavu, tada govorimo o dugom istraživačkom procesu usmjerenom na zajedničkom otkrivanju i otklanjanju problema. Ovo istraživanje postavilo je dobar temelj za razvoj autentičnih pristupa i koncepcija koji će uvažavati i odražavati kulturu ustanove te voditi k ostvarenju kvalitetnih promjena prakse.

Literatura:

1. Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (1997). *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced reflections*. Ablex Publishing Corporation, London
2. Gandini, L. (1997). Educational and Caring Space. U. Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (Ur.) *The Hunderd Languages of Children – The Reggio Emilia Approach Advanced reflections*. (str. 161 – 178). Ablex Publishing Corporation. London
3. Goouch, K. (2006). Supporting Children's Development and Learninf. U. Bruce, T. (Ur.) *Early Childhood* (str.173-189). Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications. London
4. Hendrick, J. (1997). *First step Toward Teaching the Reggio way*. Columbus. Merrill / Prentice Hall . Oklahoma
5. Kinney, L., Wharton, P. (2008). *An Encounter with Reggio Emilia: Children's Early Learning Made Visible*. New York: Routledge . London
6. Malaguzzi, L. (1997). History, Ideas, and Basic Philosophy – An Interview with Lella Gandini. U. Edwards, C. P., Gandini, L., Foreman, G. (Ur.) *The Hundered Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced reflections*. (str. 49 - 97). Ablex Publishing Corporation. London
7. Mušanović, M. (2000). Konstruktivistička teorija i obrazovni proces. U. Kramar, M. (Ur.) *Didaktički in metodički vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja*. (str.28-35). Univerza v Mariboru. Pedagoška fakulteta Mariboru. Maribor 28-35.
8. Miller, L., Pound, L. (2011). *Theories and Approaches to Learning in the Early Years*. SAGE Publications. London.
9. Rinaldi, C. (1994). Staff Development in Reggio Emilia. U. Katz, L. (Ur.) *Reflection on the Reggio Emilia Approach*. (str.47-50). ERIC/EECE University of Illinois.Champaign
10. Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia*. New York: Routledge. London
11. Slunjski E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum – rad djece na projektima*. Mali profesor. Zagreb

12. Slunjski E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Profil. Zagreb
13. Thotnton, L., Brunton, P. (2010). *Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice*. New York: Routledge. London